

Onderwijsongelijkheid Evidence-Based Aanpakken: Eentalige Taalremediëring of Meertalige Taalvalorisering?

Orhan Agirdag¹

CITE AS:

Agirdag, O. (2015) Onderwijsongelijkheid evidence-based aanpakken: Eentalige taalremediëring of meertalige taalvalorisering? *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 13 (4), pp. 85-94.

I. Inleiding

Meertaligheid is op zich een bron van culturele rijkdom. Toch gaat talige diversiteit in de samenleving vaak ook gepaard met ongelijkheid in het onderwijs, waarbij anderstalige leerlingen minder presteren dan *native* sprekers (OECD, 2010). Ook in Vlaanderen doen Nederlandstalige leerlingen het beter dan anderstalige leerlingen (zie Van Damme et al., 1997, 2001; Jacobs & Rea, 2011; Bellens et al., 2013; Van Laere, Aesaert & Van Braak, 2014). Eerder studies hebben uitvoerig onderzocht hoe groot deze ongelijkheid is. Maar er is veel minder geweten over eventuele maatregelen die onderwijsbeleidsmakers kunnen nemen om de bestaande ongelijkheden te verminderen. Daarom focust deze studie op mogelijke beleidsmaatregelen die deze onderwijsongelijkheid kunnen reduceren. Meer specifiek zal ik op basis empirische gegevens analyseren hoe eentalige taalremediëring en meertalige taalvalorisering gerelateerd zijn aan de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. In wat volgt bespreek ik eerst eerdere Vlaamse studies over verschillende vormen van onderwijsongelijkheid. Daarna wordt de tegenstelling tussen de twee modellen van taalonderwijs (eentalige taalremediëring versus meertalige taalvalorisering) kort geschetst. Nadat de onderzoeksvragen worden geformuleerd, zal de gehanteerde methodologie uitgelegd

¹ Orhan Agirdag (PhD, Sociologie) is Universitair Docent, verbonden aan Programmagroep Onderwijskunde van Universiteit van Amsterdam.

worden. Daarna komen de onderzoeksresultaten aan bod. Ik eindig met een discussie over de beleidsimplicaties van de onderzoeksbevindingen.

II. Ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs

II.a Ongelijkheid door Herkomst of Etniciteit

Land van herkomst of etniciteit verwijst meestal naar de geboorteplaats van de (groot)ouders en de geboorteplaats van de leerlingen. Opdenakker en Hermans (2006) hebben op basis van de LOSO² gegevens berekend dat op het einde van het lager onderwijs één op vier allochtone leerlingen een vertraging van minstens een jaar hebben opgelopen, terwijl dit slechts één op tien is voor autochtone leerlingen (verschil van 15%). Agirdag, Van Houtte en Van Avermaet (2012) hebben op basis van de SINBA³ gegevens gevonden dat op het einde van het lager onderwijs in stedelijke gebieden ongeveer 39% van niet-Westerse allochtonen minstens een jaar blijven zitten, terwijl dit slechts 16% is voor autochtone leerlingen (verschil van 23%). Verder stellen deze auteurs vast dat autochtone leerlingen op het einde van het lager onderwijs beter presteren in wiskunde dan allochtone leerlingen, met een significant verschil van ongeveer een halve standaarddeviatie (SD).

Voor het secundair onderwijs stellen Opdenakker en Hermans (2006) vast dat 43% van autochtone leerlingen afstuderen in het ASO, terwijl slechts 19% van de allochtone leerlingen een ASO-diploma hebben (verschil van 24%). Een omgekeerd beeld krijgen we wanneer we kijken naar de percentages van het (deeltijds) beroepsonderwijs (BSO): terwijl slechts 21% van de autochtonen leerlingen in het beroepsonderwijs afstuderen, is dat 50% voor allochtone leerlingen (verschil van 29%). Op basis van analyses met de SONAR⁴

² LOSO staat voor Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs.

³ SINBA staat voor Segregatie in Basisonderwijs.

⁴ SONAR staat voor Studiegroep van Onderwijs naar Arbeidsmarkt.

gegevens, komen Duquet en collega's (2006) tot vergelijkbare bevindingen⁵. Jacobs en Rea (2011) hebben op basis van de PISA 2009 gegevens berekend dat autochtone leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs beter presteren dan nieuwkomers op vlak van leesvaardigheid (verschil = 64 PISA punten), op vlak van wiskunde (verschil = 62), en op vlak van wetenschappen (verschil = 66). Dit betekent dat er een ongelijkheid is van ongeveer 0.6 SD. Ook de tweede generatie leerlingen scoren significant slechter dan autochtone leerlingen: verschillen voor leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen zijn respectievelijk 76, 84 en 95 PISA punten, wat bijna in de buurt komt van 1 SD. Voor een overzicht verwijst ik naar het werk van Van Praag (2013).

II.b Sociaaleconomische Ongelijkheid

De sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen verwijst naar de sociaaleconomische status (SES) van de ouders. De beroepssituatie en/of het opleidingsniveau worden doorgaans als indicator genomen. De ongelijkheden die ik in de vorige paragraaf heb geschetst zijn *bruto* verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Met *bruto* bedoel ik dat er geen rekening is gehouden met de SES van de leerlingen. Aangezien er een sterke samenhang is tussen SES en etniciteit, waarbij allochtone leerlingen vaak uit minder welgestelde gezinnen komen, dient men ook rekening te houden met de SES van de leerlingen voor het berekenen van *netto* verschillen. Duquet en collega's (2006) stelden vast dat door rekening te houden met de SES, de etnische kloof met ongeveer 50% daalt. Maar zelfs na de controle voor SES bleek de etnische kloof statistisch gezien significant. Uit de studie van Jacobs en Rea (2011) kan ik afleiden dat na controle voor SES, de etnische kloof in leesvaardigheid met 64% daalt voor eerste generatie leerlingen en met 37% daalt voor de tweede generatie. Bevindingen met

⁵ Ik kon de resultaten van deze studie echter niet eenduidig interpreteren omdat de auteurs bij het operationaliseren van etniciteit zowel land van herkomst als gesproken taal hebben opgenomen. Hierdoor was het niet duidelijk of het ging om effecten van land van herkomst ofwel die van gesproken thuistaal.

betrekking tot wiskunde-scores lopen gelijkaardig: na controle voor SES, is er nog steeds een significante ongelijkheid van 28 PISA punten (ongeveer 0.3 SD). Kortom, de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen blijkt consequent samen te hangen met de onderwijsprestaties en SES verklaart ruwweg de helft van de bestaande etnische ongelijkheid. Maar zelfs met een gelijkaardig sociaaleconomische achtergrond zouden allochtone leerlingen slechter scoren dan hun autochtone medeleerlingen.

II.c Talige Ongelijkheid

De talige afkomst van de leerlingen verwijst naar de thuistaal van de leerlingen. In de meeste studies worden er twee groepen onderscheiden: anderstalige leerlingen versus Nederlandstalige leerlingen. Van Damme en collega's (1997) stelden vast dat op het einde van het lager onderwijs, 12% van Nederlandstalige leerlingen een vertraging van minstens een jaar oplopen; bij anderstalige leerlingen was dat 49% (een verschil van 37%). Voor het secundair onderwijs vinden Van Damme en collega's (2001) anderstalige leerlingen vaker ongekwalificeerd uitstromen. Bovendien blijkt de linguïstische achtergrond van de leerlingen samen te hangen met de onderwijsvormen waar leerlingen afstuderen: anderstalige leerlingen komen vooral in (deeltijds) beroepsonderwijs terecht, terwijl Nederlandstalige leerlingen voornamelijk in ASO afstuderen. De talige ongelijkheid blijft ook significant wanneer er gecontroleerd wordt voor etnische afkomst en SES. Zo stellen Jacobs en Rea (2011) vast dat na de controle voor etniciteit (eerste en tweede generatie), beroepssituatie van de ouders en het opleidingsniveau van de ouders, er nog steeds een *netto* talige onderwijskloof is van 41 PISA punten voor leesvaardigheid en 45 punten voor wiskunde (dat is ongeveer 0.4 SD). Uiteindelijk blijkt de *netto* talige ongelijkheid in het onderwijs veel groter te zijn dan de *netto* etnische ongelijkheid in het onderwijs. Ten slotte hebben Bellens en collega's (2013) op basis van TIMMS gegevens vastgesteld dat de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs op basis van

de thuistaal niet daalt maar stijgt: het laatste decennium zou de linguïstische ongelijkheid veel groter zijn geworden.

III. Taalremediëring vs. Taalvalorisering

De vaststelling dat er een grote onderwijsongelijkheid bestaat tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen brengt de volgende vraag met zich mee: wat kunnen beleidsmakers doen om deze ongelijkheid te reduceren. Men kan grofweg twee ‘oplossingen’ of twee onderwijsmodellen onderscheiden, namelijk eentalige *taalremediëring* tegenover meertalige *taalvalorisering*. Het gaat hier wel om een ideaaltypisch onderscheid. In de realiteit is er vaak sprake van een overlapping. Beide modellen worden hierna besproken.

III.a. Eentalige Taalremediëring

Taalremediëring is primair gericht op het aanleren en het remediëren van de kennis van de dominante taal, *in casu*, het Nederlands. Men gaat er immers van uit dat een betere beheersing van de Nederlandse taal hogere onderwijsprestaties met zich meebrengt. Het eentalige onderwijs vormt de mainstream in België. Dit komt gedeeltelijk doordat het onderwijs slechts één officiële instructietaal erkent (Sierens & Van Avermaet, 2010). Het spreken van de moedertaal wordt hierbij sterk afgeraden en soms ook bestraft. De leerkrachten gaan er vanuit dat het spreken van de moedertaal, de ontwikkeling van het Nederlands belemmert (zie Agirdag, 2010; Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013). Uit het grootschalige Oprit-14 onderzoek blijkt dat 8 op de 10 Turkse en Marokkaanse leerlingen in Vlaamse scholen vermelden dat het verboden is om op school hun moedertaal te spreken (Clycq & Vandenbroucke, 2012).

Wat eentalige taalremediëring betreft kan men *grosso modo* twee benaderingen onderscheiden: de zogenaamde ‘*sink-or-swim*’-benadering en de ‘*pull-out*’-benadering. In de ‘*sink-or-swim*’-benadering krijgen anderstalige leerlingen geen specifieke taalondersteuning.

Leerlingen worden ondergedompeld in een Nederlandstalige omgeving en men verwacht dat een maximale blootstelling aan het Nederlands zal resulteren in betere kennis van de taal (Crawford, 1991). Beheydt (2004) stelt echter dat de ‘*sink-or-swim*’-benadering geen echte didactische methode is, maar eerder een noodoplossing voor vele anderstalige leerlingen. In de ‘*pull-out*’-benadering daarentegen, krijgen anderstalige leerlingen wel specifieke taalondersteuning. Leerlingen worden namelijk individueel of in kleine groepen uit reguliere klassen genomen en krijgen ze taallessen door een specifieke taalleerkracht (Honigsfeld, 2009). Hoewel de ‘*pull-out*’-benadering een zekere didactische methode volgt, is het niet vrij van kritiek gebleven. Namelijk, hoe meer schooltijd anderstalige leerlingen spenderen aan het leren van het Nederlands op zich, hoe minder tijd ze over hebben om *leerinhouden* zelf te leren. Wanneer leerlingen uit hun klassen genomen worden, gaan de reguliere lessen immers gewoon door. Taalremediëring zou ook buiten de schooluren kunnen georganiseerd worden, maar dit zou dan weer minder tijd voor huiswerk betekenen.

Toch geniet het eentalig taalbadonderwijs en de taalremediëring een grote vanzelfsprekendheid: zowel beleidsmakers als leerkrachten omarmen de modellen van taalremediëring als een keuze van ‘gezond verstand’ (Blommaert & Van Avermaet, 2008). De meeste scholen die extra middelen krijgen om gelijke onderwijskansen te realiseren, besteden deze middelen aan taalvaardigheidsontwikkeling (Juchtmans & Nicaise, 2011). Maar juist omwille van deze vanzelfsprekendheid die taalremediëring geniet, is de effectiviteit ervan amper onderzocht in de Vlaamse context. Een uitzondering is echte een studie van Ooghe (2012) waaruit blijkt dat focus op taalvaardigheid kan resulteren in negatieve effecten (zie ook later). Ook internationale studies zetten grote vraagtekens bij de effectiviteit van deze eentalige taalremediëring (zie Gandara & Hopkins, 2010).

III.b. Meertalige Taalvalorisering

Taalvalorisering is een alternatieve aanpak om anderstalige leerlingen te onderwijzen. De verschillende vormen van taalvalorisering hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat de talige repertoires van anderstalige leerlingen niet worden uitgesloten. Integendeel, ze worden gevaloriseerd als een onderdeel van het curriculum (Sierens & Van Avermaet, 2010).

Voorstanders van meertalig onderwijs halen verschillende redenen aan waarom het valoriseren van de moedertaal tot betere onderwijsprestaties kan leiden (zie ook Extra & Verhoeven, 1985). Volgens de afhankelijkheidshypothese van Jim Cummins (1979) is taalvaardigheid in de moedertaal (T1) gerelateerd aan taalvaardigheid in een later aangeleerde taal (T2). Met andere woorden T1 en T2 zouden afhankelijk zijn van elkaar. Leertijd investeren in de moedertaal van anderstalige leerlingen zou daarom het aanleren van het Nederlands niet verhinderen, maar net stimuleren. Het uitsluiten van de moedertaal van de school kan ook een negatieve invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen. Onderzoek wijst uit dat leerlingen zich meer thuis voelen op hun school wanneer ze hun moedertaal daar kunnen spreken (Agirdag, Jordens, Van Houtte, 2014; Agirdag, 2014). Een verbeterd schoolwelbevinden kan dan resulteren in betere onderwijsprestaties. Een ander argument is afkomstig vanuit de neurologie (zie Bialystok, 1999; Van de Craen et al., 2007; Lochtman, Van de Craen & Ceuleers, 2007). Uit onderzoek met hersenscans blijkt dat tweetalige leerlingen meer hersenactiviteit vertonen, wat zou betekenen dat het stimuleren van tweetaligheid ook het leervermogen van de leerlingen zou bevorderen.

Indien we vreemde talenonderwijs (Frans en Engels) buiten beschouwing laten, komt meertalig onderwijs niet zo frequent voor in Vlaanderen (Leman, 1997; Sierens, 2010). Een aantal voorbeelden zijn de *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) lessen voor Turkse, Spaanse en Italiaanse leerlingen (die sterk zijn afgenomen sinds de jaren negentig), het Foyer-programma in Brussel (zie Leman, 1997), het STIMOB-project, het thuistaalproject in Gent

voor Turkstalige leerlingen (Leman & Top, 2002; Bollen & Baten, 2010), en het Validiv-project waarbij meertalig onderwijs wordt gegeven in zeven talen met ICT-ondersteuning.

In deze bijdrage is er echter geen ruimte om deze projecten en programma's uitgebreid te bespreken (de lezer wordt hiervoor verwezen naar de hierboven gerefereerde werken). Ik beperk me tot het bespreken van drie verschillende vormen van omgang met meertalig onderwijs.

Ten eerste is er het moedertaalonderwijs waarbij de focus ligt op het aanleren van de moedertaal zelf (en dus niet op het aanleren van de leerinhouden). De OETC-lessen in Vlaanderen kunnen gezien worden als een vorm van deze aanpak. Analooq met de kritiek op het '*pull-out*' onderwijs, kan moedertaalonderwijs bekritiseerd worden omdat de tijd die gespendeerd wordt aan het leren van de moedertaal gedeeltelijk ten koste gaat van de tijd die gespendeerd zou kunnen worden aan het aanleren van leerinhouden. Maar soms is de moedertaal die wordt gedoceerd ook een deel van de eindtermen (bijvoorbeeld lessen Frans voor de Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs).

Een tweede aanpak is het transitioneel tweetalig onderwijs (*transitional bilingual education, TBE*). In TBE ligt de focus wel op het aanleren van leerinhouden (zie Extra & Verhoeven, 1985). In deze aanpak worden de meeste lessen eerst in de moedertaal van de leerlingen gegeven. Naarmate de leerlingen de dominante taal beter beheersen, worden de lessen in de dominante taal gegeven. Een mogelijke kritiek op het TBE-aanpak is dat anderstalige leerlingen gesegregeerd worden van de leerlingen die native sprekers zijn van de dominante taal.

Een derde aanpak is het tweerichtings tweetalig onderwijs (*two-way bilingual education of dual-immersion*). In deze aanpak worden ongeveer de helft van de lessen gedoceerd in de moedertaal van anderstalige leerlingen. Anderstalige leerlingen worden echter niet gesegregeerd: men streeft naar een 50-50 samenstelling van anderstalige leerlingen

en native sprekers. Terwijl de native sprekers de taal van anderstalige leerlingen leren, leren anderstalige leerlingen de dominante taal. Een voorbeeld van dit model kan men terugvinden in Duitsland in de *Aziz Nesin Grundschule* waarbij gedoceerd wordt in het Duits en het Turks.

Er zijn vele Amerikaanse studies uitgevoerd die de effecten van tweetalig onderwijs hebben bestudeerd. De resultaten zijn samengevat in verschillende meta-analyses (Willig, 1985; Greene, 1998; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2005). Deze meta-analyses tonen zonder uitzondering aan dat tweetalige instructie gunstige gevolgen heeft voor de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, hoewel de grootte van de effecten bescheiden zijn. Wanneer men verschillende vormen van aanpak met elkaar vergelijkt, blijkt dat het tweerichtings tweetalig onderwijs het meest succesvol model is (Alanis, 2000; Marian, Shook & Schroeder, 2013). Dit hoeft niet te verwonderen omdat in hier leerlingen niet doet inboeten aan leertijd en omdat anderstalige leerlingen niet gesegregeerd worden van native sprekers.

IV. Onderzoeksvragen

Uit voorgaande literatuur kunnen er drie onderzoeksvragen (OV) gedistilleerd worden:

OV 1: Hoe groot is de onderwijsongelijkheid tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen, voor en na controle voor SES en etniciteit.

OV2: Wat is de relatie tussen taalremediëring en onderwijsprestaties (in bruto en netto termen).

OV3: Wat is de relatie tussen taalvalorisering en onderwijsprestaties (in bruto en netto termen).

V. Methodologie

In deze studie wordt er gebruik gemaakt van de data van het *Programme for International Student Assessment* data die in 2012 verzameld zijn, of kortweg PISA 2012. De PISA 2012 studie bevraagt een toevalsteekproef van 15-jarige leerlingen in 65 landen. In Vlaanderen namen 4877 leerlingen deel aan PISA 2012. Hiervan zijn er 1361 anderstalig (zie Tabel 1

voor beschrijvende statistieken). Anderstalige leerlingen worden hierbij gedefinieerd als leerlingen die aangeven dat ze thuis meestal een andere taal dan het Nederlands spreken (PISA variabele: ST25Q01).

In de vorige vier edities van de PISA studie was er zeer weinig informatie beschikbaar over de schoolloopbanen van de anderstalige leerlingen. Hooguit kon men een onderscheid maken tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Gelukkig werden er in PISA 2012 extra vragen gesteld omtrent anderstaligheid in de zogenaamde *Education Career* vragenlijst. Ik maak gebruik van deze vragen om de gevolgen van de taalvaardigheidslessen Nederlands en de effecten van onderwijs in de moedertaal te evalueren. Aan de leerlingen die eerst een andere taal dan het Nederlands hebben geleerd werd er gevraagd: “*Hoeveel uur per week krijg je dit schooljaar systematische ondersteuning om je kennis van het Nederlands te verbeteren, op school of buiten school?*” (PISA variabele: EC10Q01) en “*Hoeveel uur per week volg je dit schooljaar gewoonlijk lessen in je moedertaal of krijg je onderwijs in je moedertaal, op school of buiten school?*” (PISA variabele: EC12Q01). In beide gevallen konden de leerlingen kiezen tussen vijf opties (1) *Geen*. (2) *Minder dan 2 uur per week*. (3) *2 uur of meer maar minder dan 4 uur per week*. (4) *4 uur of meer maar minder dan 6 uur per week*. (5) *6 uur per week of meer*. (zie Tabel 1 voor de antwoordverdeling van de leerlingen). Aangezien optie “6 uur per week of meer” bijna niet voorkomt voor de variabele die de taalvaardigheidslessen Nederlands meet (N=7), laat ik deze antwoordoptie weg in de analyses.

In de analyse is er steeds een onderscheid gemaakt tussen bruto en netto verschillen. Bruto betekent dat er geen correctie werd ingevoerd voor de sociaaleconomische en etnische verschillen die aan de basis zouden kunnen liggen van de gevonden effecten. Wanneer *netto* verschillen worden gerapporteerd, betekend dit dat er wel gecorrigeerd werd voor de SES en

de etnische achtergrond van de leerlingen. Deze correctie werd berekend op basis van een multivariate regressieanalyse waarbij SES en etniciteit als covariaten werden ingevoerd.

De SES van een leerling werd geoperationaliseerd op basis van de beroepsstatus van de ouders, gemeten met de *International Social and Economic Index* (PISA variabele: HISEI). De hoogste score van beide ouders werd als indicatie genomen. Om de interpretatie te vergemakkelijken, werd deze variabele gecentreerd (zie Tabel 1). Etnische achtergrond werd gemeten op basis van het geboorteland van de ouders en de leerling (PISA variabele: IMMIG). Leerlingen die zelf in het buitenland geboren zijn, worden als eerste generatie gecategoriseerd, leerlingen waarvan minstens één ouder in het buitenland is geboren, werden als tweede generatie gecategoriseerd (zie Tabel 1). Autochtone leerlingen worden als referentiecategorie opgenomen in de regressiemodellen.

De uitkomsten die in deze studie worden bestudeerd zijn de onderwijsprestaties van de leerlingen. In PISA 2012 zijn de leerlingen getest op wiskunde, leesvaardigheid en wetenschappen. Daarnaast heb ik ook het gemiddelde van de drie toetsen genomen als een vierde, algemene indicator van onderwijsprestaties (zie Tabel 1).

[TABEL 1 HIER]

VI. Resultaten

VI.a. Linguïstische Ongelijkheid

Volgens PISA 2012 gegevens scoren anderstalige leerlingen slechter dan Nederlandstalige leerlingen. Deze linguïstische ongelijkheid wordt weergegeven in Tabel 2. Op vlak van wiskunde is er een significant *bruto* verschil van 56 punten ($F = 317$, $p < 0.001$), op vlak van leesvaardigheid is er een verschil van 52 punten ($F = 309$, $p < 0.001$), en op vlak van wetenschappen is er een ongelijkheid van 57 punten ($F = 350$, $p < 0.001$). Gemiddeld

genomen is er een bruto ongelijkheid van 55 PISA punten ($F = 343$, $p < 0.001$), wat overeenkomt met een ongelijkheid van ongeveer 0.5 SD. In Vlaanderen is de linguïstische ongelijkheid minstens twee keer groter dan in andere OESO-landen, waar er een gemiddelde ongelijkheid is van 22 punten (wat overeenkomt met ongeveer 0.2 SD).

[TABEL 2 HIER]

In Tabel 3 wordt de *netto* onderwijsongelijkheid getoond tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Na controle voor sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen is de netto linguïstische ongelijkheid kleiner dan de bruto linguïstische ongelijkheid. De kloof blijft echter wel significant. Op vlak van wiskunde is er een significant netto verschil van 25 punten ($F = 70$, $p < 0.001$), op vlak van leesvaardigheid 24 punten ($F = 71$, $p < 0.001$), en op vlak van wetenschappen 27 punten ($F = 85$, $p < 0.001$). Gemiddeld genomen is de netto ongelijkheid tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen 25 PISA punten ($F = 81$, $p < 0.001$).

[TABEL 3 HIER]

VI.b. Taalremediëring en Onderwijsprestaties

De resultaten in Tabel 4 tonen hoe de extra lessen ter ondersteuning van de taalvaardigheid Nederlands samenhangen met de gemiddelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. In bruto termen is er een globaal significante samenhang tussen het aantal uren taalvaardigheidslessen Nederlands en de onderwijsprestaties ($F = 4.3$; $p = 0.005$). Anderstalige leerlingen die twee uur of minder uren Nederlandse les krijgen, presteren 30 PISA punten *minder* dan anderstalige leerlingen die *geen* taallessen Nederlands krijgen ($p = 0.005$). Leerlingen die twee tot vier uren les Nederlands krijgen, presteren 29 PISA punten *minder* dan anderstalige leerlingen die geen taalvaardigheidslessen krijgen ($p = 0.010$). De gemiddelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen die vier tot zes uren Nederlandse

taalondersteuning krijgen verschillen niet significant van leerlingen die geen extra taallessen Nederlands krijgen ($p = 0.736$).

Wanneer we kijken naar de netto effecten van de taalvaardigheidslessen Nederlands, dus wanneer er rekening wordt gehouden met de etnische en sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen, kan men zien dat de bruto verschillen grotendeels wegebben. In netto termen is er *geen* globaal significante samenhang tussen het aantal uren taalvaardigheidslessen en de onderwijsprestaties ($F = 1.692$; $p = 0.167$). De verschillen tussen geen lessen Nederlands, twee tot vier uren taalremediëring, en vier tot zes uren taalremediëring zijn statistisch gezien niet significant. Leerlingen die tot twee uren taalremediëringlessen krijgen presteren 19 punten slechter ($p = 0.054$) dan leerlingen die geen extra lessen Nederlands krijgen. Dit geeft een indicatie dat taalremediëringlessen geen positieve gevolgen hebben op de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen.

VI.c. Taalvalorisering en Onderwijsprestaties

Tabel 5 toont hoe het aantal uren onderwijs in de moedertaal samenhangt met de gemiddelde onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen. In bruto termen is er een globale significante samenhang tussen het aantal uren lessen in de moedertaal en de gemiddelde onderwijsprestaties ($F = 9.408$; $p < 0.001$). Anderstalige leerlingen die 4 tot 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal, presteren bijna 60 PISA punten meer dan anderstalige leerlingen die geen leerstof in hun moedertaal krijgen ($p < 0.001$). Leerlingen die meer dan 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal, presteren 43 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof aangeboden krijgen in hun moedertaal ($p = 0.001$). Anderstalige leerlingen die 2 tot 4 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal, presteren gemiddeld 20 PISA punten meer dan

leerlingen die geen leerstof in hun moedertaal krijgen ($p = 0.059^6$). Er is geen significant verschil tussen de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen die geen lessen krijgen in de moedertaal en anderstalige leerlingen die minder dan twee uur les krijgen in de moedertaal ($p = 0.310$).

Ook in netto termen, dus ook na de controle voor etniciteit en SES, is er een significant verband tussen het aantal uren lessen in de moedertaal en de gemiddelde onderwijsprestaties van de leerlingen ($F = 2.795$; $p = 0.025$). Anderstalige leerlingen die 4 tot 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal presteren ongeveer 24 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof krijgen in hun moedertaal ($p = 0.033$). Anderstalige leerlingen die meer dan 6 uren onderwijs krijgen in hun moedertaal presteren ongeveer 23 PISA punten meer dan leerlingen die geen leerstof aangeboden krijgen in hun moedertaal ($p = 0.068^7$). Minder dan vier uren les in de moedertaal brengt echter geen significante vooruitgang op de gemiddelde onderwijsprestaties van de leerlingen. Ik besluit dat meertalige taalvalorisering positief is gerelateerd aan de onderwijsprestaties van anderstalige leerlingen, dit echter vanaf 4 uren in de week.

VII. Conclusies en Discussie

In dit hoofdstuk werd er op basis van de PISA 2012 gegevens bevestigd dat anderstalige leerlingen slechter presteren dan Nederlandstalige leerlingen, dit zowel op vlak van leesvaardigheid, wiskunde als wetenschappen. Ook wanneer we rekening hielden met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen, bleek er een substantiële kloof te zijn tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. Zelfs met een vergelijkbare sociaaleconomische en etnische afkomst zouden anderstalige leerlingen gemiddeld 25 PISA punten minder presteren dan Nederlandstalige leerlingen. Dit bevestigt wat eerdere studies

⁶ Het gaat hier wel om een grensgeval van significantie indien we de conventionele significantiegrens van 5% in acht nemen.

⁷ Zie vorige opmerking.

reeds hadden vastgesteld. De unieke bijdrage van dit hoofdstuk was echter de focus op de effectiviteit van mogelijke beleidsmaatregelen om deze onderwijskloof weg te werken. Ik heb geprobeerd om een empirisch antwoord te geven op een debat dat in Vlaanderen vooralsnog ideologisch is gevoerd. Namelijk, het debat tussen voorstanders van taalremediëring (taalbadmodel) en voorstanders van taalvalorisering (meertalig onderwijs).

De resultaten wijzen uit dat taalremediëring niet resulteert in betere onderwijsprestaties. In het beste geval is het volgen van extra lessen Nederlands *niet* gerelateerd aan de onderwijsprestaties; in het slechtste geval heeft taalremediëring een negatief effect op de onderwijsprestaties. Dit betekent echter niet dat kennis van het Nederlands onbelangrijk is voor de maatschappelijke en economische positie van individuen; dit betekent wél dat taalremediëring geen oplossing kan bieden voor ongelijkheid in het onderwijs.

Deze gegevens moeten geïnterpreteerd worden tegen de maatschappelijke achtergrond waarbij eentaligheid zelden in vraag wordt gesteld. De meeste beleidsmakers en onderwijspractici geloven rotsvast in de voordelen van taalremediëring en de maximale blootstelling aan het Nederlands (zie ook Agirdag, 2010). Het onderwijsbeleid zet dan ook maximaal in op deze taalremediering. Hiermee volgt het onderwijsbeleid de contouren van het integratiebeleid dat sinds het begin van de jaren 90 bijna alles inzet op de kennis van de Nederlandse taal (Blommaert & Van Avermaet, 2008). De vraag is echter of de eenzijdige focus op taalremediëring een efficiënte keuze is. Niet enkel suggereert deze studie eerder het tegenovergestelde, ook een econometrische studie van Ooghe (2012) wijst in dezelfde richting. Ooghe besluit dat de GOK-financiering positieve effecten heeft, maar dat dit afhankelijk is van hoe scholen hun GOK-middelen aanwenden: “Remediëring werkt misschien voor wiskunde, maar niet voor taal. Een focus op taalvaardigheid werkt nefast voor wiskunde, maar ook voor spelling vreemd genoeg.” (p. 382). De vraag is dan ook waarom in

tijden van *evidence-based policy* de vanzelfsprekendheid van taalremediëring niet in vraag wordt gesteld.

Tegenover de eentalige taalremediëring staat het model van taalvalorisering en meertalig onderwijs (Sierens, 2010). Hoewel Noord-Amerikaanse studies de positieve effecten van meertalig onderwijs hebben aangetoond⁸, zijn de Vlaamse studies hieromtrent schaars. Uit de resultaten van de voorliggende studie bleek dat het krijgen van onderwijs in de moedertaal positief gerelateerd is aan de onderwijsprestaties van de leerlingen. Dit was zelfs het geval wanneer er rekening werd gehouden met de sociaaleconomische en etnische achtergrond van de leerlingen. Echter, de positieve effecten waren pas substantieel zichtbaar vanaf 4 uur in de week. De resultaten laten vermoeden dat vier uren onderwijs in de moedertaal een bonus van 25 PISA punten oplevert, wat essentieel kan zijn om de kloof tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen te dichten. Toch dienen we hier voorzichtig te zijn met de interpretatie: de gevonden positieve correlatie is hooguit een *indicatie* dat meertalig onderwijs positieve gevolgen kan hebben. Om meer zeker te zijn van de causaliteit dient men experimentele studies te voeren. Desalniettemin wijzen deze resultaten uit dat taalvalorisering en meertalig onderwijs beloftevolle pistes zijn die verdere opvolging verdienen.

De voornaamste uitdaging met betrekking tot taalvalorisering is eerder van praktische aard. Klassieke modellen van tweetalig onderwijs zijn slechts haalbaar in regio's en scholen waar er een homogene groep is van anderstalige leerlingen, bijvoorbeeld Franstalige leerlingen in Brussel of Turkstalige leerlingen in Limburg of Gent. Maar in 'superdiverse' omgevingen ligt dat moeilijker. Doordat er in dergelijke contexten heel veel talen worden gesproken, betekent dit dat er ook heel veel soorten tweetalige scholen zouden moeten komen, wat mij onhaalbaar lijkt. Het is ook weinig waarschijnlijk dat men voldoende tweetalige

⁸ Het gaat hier vooral om Engels en Spaans in de VS, en Engels en Frans in Canada, maar in stedelijke gebieden komen er ook scholen voor die focussen op Chinees, Koreaans, Haïtiaans Creools en Arabisch.

leerkrachten kan vinden die in deze scholen kunnen doceren. Dit betekent echter niet dat men in ‘superdiverse’ contexten gemakshalve moet kiezen voor eentalig onderwijs. Het is mijn inziens beter om alternatieve benaderingen van taalvalorisering die aangepast zijn aan superdiverse realiteiten te stimuleren en te implementeren.

Hierbij dient men ook rekening te houden met de recente technologische en pedagogische ontwikkelingen. Deze ontwikkelingen maken dat het klassiek contactleren ruimte maakt voor nieuwe vormen van *blended* leren met een nadruk op *ICT* en competentieontwikkeling (zie Dillemans et al, 1998). Klassiek contactleren is leerkracht-gecentreerd, dat wil zeggen, de leerkracht is de mediator van kennis. Deze kennis is opgeslagen in eentalige, *off-line* bronnen. Deze zijn enkel toegankelijk in de talen die de leraar zelf beheerst. In hedendaagse vormen van *blended* leren daarentegen is de leraar niet meer de bron, noch de mediator van alle kennis. De leraar wordt steeds meer een facilitator van de toegang tot kennis. En kennis is steeds meer *online* en meertalig beschikbaar. Het kan ook niet anders: de hoeveelheid van beschikbare kennis en de snelheid waarmee het verandert is zodanig gestegen dat het bijna *onmogelijk* is dat een leerkracht deze kennis kan bijhouden of een offline bron deze accuraat kan weergeven. De overgang van klassiek contactleren naar *blended* leren opent nieuwe mogelijkheden van meertalige taalvalorisering. De superdiverse meertaligheid kan dus ook gevaloriseerd worden als didactisch kapitaal zonder dat de leerkrachten deze talen moet beheersen. Deze ontwikkelingen zijn echter nog in experimentele fase en worden op dit moment nog volop ontwikkeld (zie bijvoorbeeld het Validiv-project⁹).

VIII. Referenties

⁹ Meer informatie over dit project kan verkregen worden bij de auteur van dit hoofdstuk.

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307-321.
- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (4), pp. 449-464
- Agirdag, O., Jordens, K., Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian Schools: Teacher Beliefs versus Effective Consequences. *Bilig - Journal of Social Sciences of the Turkish World* 70, pp. 7-28
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115 (3), pp. 1-50
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P.(2012). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28 (3),pp. 366 - 378
- Alanis, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70(3), 636-644.
- Beheydt, L. (2004). Tweedetaalonderricht in immersie voor jonge kinderen in het basisonderwijs. In VLOR (Eds) *Meertalen in de basisschool? Een verkenning*. (pp. 79-102). Antwerpen: Garant.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.

<https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/424811>

- Blommaert, J. & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Antwerpen: Epo.
- Bollen, K., & Baten, K. (2010). Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999–2006). *The Modern Language Journal*, 94(3), 412-433.
- Clycq, N. & Vandenbroucke, L. (2012). 'Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen'. Gepresenteerd op 4 december 2012, Afsluitend congres 'Oprit 14' Universiteit Antwerpen.
- Crawford, J. (1991). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Second Edition. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Dillemans, R., Lowyck, J., Van derPerre, G., Claey's, C., & Elen, J. (1998). *New technologies for learning: Contribution of ICT to innovation in education*. Leuven: Leuven University Press.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1985) Tweektaligheid en tweektaligbasisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 62(1), 3-24.
- Honigsfeld, A. (2009). ELL PROGRAMS: Not 'One Size Fits All'. *Kappa Delta Pi Record*, 45(4), 166-171.
- Gandara, P., & Hopkins, M. (2010). *Forbidden Language: English Learners and Restrictive Language Policies*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.

- Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Tomás Rivera Policy Institute.
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent: De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel: Koning Bouwdewijnstichting.
https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/115059/1/PUB2011_3002_VerspildTalent.pdf
- Juchtmans, G. & Nicaise, I. (2011). Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27).
- Leman, J. (1997). School as a socialising and corrective force in inter-ethnic urban relations. *Journal of multilingual and multicultural development*, 18(2), 125-134.
- Leman, J., & Top, L. (2002). (Eds.) *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding*. Antwerpen: Garant.
- Lochtman, K., Van de Craen, P., & Ceuleers, E. (2007). Meertalig onderwijs is beter onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(4), 49-54.
- Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Ooghe, E. (2013). Leiden GOK-middelen tot leerwinsten?. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2012(3), 377-382.
- Opdenakker, M. C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In Sierens, S., Mieke Van Houtte, Patrick Loobuyck, Kaat

- Delrue & Koen Pelleriaux (eds.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (33-66) Gent: Academia Press, 33-66.
- Rolstad, K., Mahoney, K. S., & Glass, G. V. (2005). Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 43-67.
- Sierens, S. (2010). Tweektalig onderwijs voor allochtonen : Heeft het wel een meerwaarde? *Tijdschrift Taal*, 3 (5), 6-13.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In Van Avermaet, P., K. Van den Branden & L. Heylen (Eds.) *Goed geGOKt?: reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen*. (pp. 69-88). Antwerpen: Garant.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M. C., & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. VIEWS. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-79.
<http://www.multilingualresearchunit.be/wp-content/uploads/2013/06/Viewz2007.pdf>
- Van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, DOI:10.1080/09500693.2014.936327
- Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Universiteit Gent
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55(3), 269-317.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken op basis van de PISA 2012 gegevens

	N	Valid %	Min	Max	Gem.	SD
Onderwijsprestaties						
Wiskunde	4877		184	803	535	101
Lezen	4877		83	775	521	95
Wetenschappen	4877		100	806	522	98
Gemiddelde	4877		147	795	526	96
SES	4604		-41	37	0	22
Thuis taal						
Nederlands	3269	70,6 %				
Andere taal	1361	29,4 %				
Taalremediëring Nederlands						
Geen	567	69,6 %				
< 2 uur	89	10,9 %				
2-4 uur	82	10,1 %				
4-6 uur	70	8,6 %				
< 6 uur	7	0,9 %				
Onderwijs in moedertaal						
Geen	555	66,7 %				
< 2 uur	69	8,3 %				
2-4 uur	88	10,6 %				
4-6 uur	68	8,2 %				
< 6 uur	52	6,3 %				
Etniciteit						
Autochtoon	4286	89,9 %				
Tweede generatie	269	5,6 %				
Eerste generatie	212	4,4 %				

Tabel 2 Bruto ongelijkheid in onderwijsprestaties tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in PISA 2012.

	Wiskunde	Leesvaardigheid	Wetenschappen	Gemiddelde
Nederlandstalig	553.38	538.57	541.02	544.32
Anderstalig	497.35	486.68	484.06	489.37
Vershil	56.03	51.89	56.96	54.96

Tabel 3 Netto ongelijkheid in onderwijsprestaties tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen in PISA 2012.

	Wiskunde	Leesvaardigheid	Wetenschappen	Gemiddelde
Nederlandstalig	554.56	540.36	542.79	545.90
Anderstalig	529.16	516.74	516.15	520.68
Verschil	25.40	23.62	26.64	25.22

Tabel 4 Samenhang tussen aantal uren taalremediëring en gemiddelde onderwijsprestaties

	Bruto	Netto
Geen	481.03	499.98
< 2 uur	450.90	480.53
2-4 uur	452.48	487.50
4-6 uur	477.02	503.34

Tabel 5 Samenhang tussen aantal uren onderwijs in moedertaal en gemiddelde onderwijsprestaties

	Bruto	Netto
Geen	465.78	492.73
< 2 uur	453.78	476.44
2-4 uur	485.87	502.52
4-6 uur	525.48	516.35
> 6 uur	509.22	515.36